

Hochschule Düsseldorf  
University of Applied Sciences

**HSD**

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften  
Faculty of Social Sciences and Cultural Studies

**SK**

**Ruth Enggruber**

# Didaktische Grundlagen für die Soziale Arbeit

– Ein Skript zur Begleitung der Lehrveranstaltung –

**Düsseldorf, im März 2020**

## Inhalt

|   |                                                                                             |    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Einführung.....                                                                             | 2  |
| 2 | Didaktik und Soziale Arbeit – Begriffliche Annäherungen .....                               | 3  |
| 3 | Zur Bedeutung didaktischer Grundlagen für die Praxis und Wissenschaft Sozialer Arbeit ..... | 4  |
| 4 | Didaktikmodell von Wolfgang Schulz.....                                                     | 7  |
| 5 | Professionalisierungskreislauf für sozialpädagogisches Handeln aus didaktischer Sicht ..... | 16 |
|   | Literatur.....                                                                              | 17 |

# 1 Einführung

Veröffentlichungen zu didaktischen Grundlagen für die Soziale Arbeit sind nur vereinzelt zu finden. Neben z. B. Ernst Martin (2005) oder Anke Karber (2014) hat sich vor allem Johannes Schilling (2016) in den letzten rund 25 Jahren mit „Didaktik / Methodik Sozialer Arbeit“ beschäftigt. Diese knappe Literaturlage mag darin begründet sein, dass mit Anke Karber (2014) von „einem ungeklärten Verhältnis“ zwischen Sozialer Arbeit und Didaktik gesprochen werden kann. Denn in ihrer Historie beschäftigt sich *Didaktik* als „*Teildisziplin der Erziehungswissenschaft*“ (Jank/Meyer 2019, S. 29, i. O. kursiv) – und dies bis heute – vor allem mit Fragen von Theorien und Praxis der Unterrichtsgestaltung und Lehrplanentwicklung in Schulen bzw. im Bildungssystem. Von Schule und schulischem Lernen sowie sonstigen offiziellen Bildungsinstanzen grenzt sich Soziale Arbeit jedoch mit ihrem lebensweltlichen, an den Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressat\*innen ausgerichteten Selbstverständnis ausdrücklich ab und verortet sich kritisch gegenüber dieser Institution. Schließlich gehe es dort primär um die mit disziplinierender Ordnung durchgesetzte und mit Schulnoten sanktionierte Anpassung junger Menschen an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen sowie deren Qualifikation und Verteilung als zukünftige Arbeitskräfte und damit auch um die Zuweisung eines gesellschaftlichen Status (Fend 2006, S. 49 ff.). In dieser kritischen Lesart stößt somit *Didaktik*, im weiten Sinne verstanden als „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ (Jank/Meyer 2019, S. 14), aufgrund ihrer historischen Verankerung in erziehungswissenschaftlichen Fachdebatten zu Unterricht im Schul- bzw. Bildungssystem auf grundlegende Skepsis in der Sozialen Arbeit.

Dennoch werde ich im Folgenden nach einer ausführlicheren Begriffsbestimmung (2. Kapitel) begründen, dass sich meines Erachtens Fachkräfte Sozialer Arbeit mit didaktischen Grundlagen vertraut machen sollten, um in ihrem sozialpädagogischen Alltag bei diversen Aufgaben planvoll und reflektiert vorgehen zu können (3. Kapitel). Ferner habe ich aus der Vielzahl vorhandener unterschiedlicher didaktischer Modelle (Jank/Meyer 2019) das Didaktikmodell von Wolfgang Schulz (1981; 1995) ausgewählt. Dieses stelle ich hier vor und biete es in diesem Skript als eine didaktische Grundlage für sozialpädagogisches Handeln an, weil es aus meiner Sicht anschlussfähig an das professionelle Selbstverständnis Sozialer Arbeit ist (4. Kapitel). Abschließen werde ich meine Überlegungen mit einer kurzen Skizze dazu, wie sich Fachkräfte Sozialer Arbeit auf didaktischer Basis selbstkritisch in ihrem Handeln reflektieren und auf diese Weise in ihrer Berufspraxis im Sinne eines Professionalisierungskreislaufs kontinuierlich weiterentwickeln können.

## 2 Didaktik und Soziale Arbeit – Begriffliche Annäherungen

Nach Johannes Schilling (2016, S. 20) reichen die historischen Wurzeln des Begriffs *Didaktik* bis in die griechische Antike ca. 600 bis 200 v. Chr. zurück. Ergänzt um die lateinische Übersetzung fasst er zusammen:

„*Didaktik* leitet sich von dem griechischen Wort ‚*didaskain*‘, dem lateinischen Wort ‚*doceo*‘ ab und bedeutet ein Zweifaches: lehren, belehren und lernen, belehrt werden. Kurz gefasst bedeutet *Didaktik*: Es geht um Lehren und Lernen“ (ebd., S. 21, i. O. nicht kursiv).

Insbesondere in ihrer sozialpädagogischen Tradition geht es in der Sozialen Arbeit zwar ebenfalls um *Lernen*, aber keineswegs um *Lehren* im schulischen Sinne, also im Bildungssystem. Ungeachtet der zahlreich vorhandenen verschiedenen Lerntheorien verstehe ich hier *Lernen* mit Herbert Gudjons und Silke Traub (2016, S. 220, Hervorhebung i. O.) als „*Änderungen* [...] menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrungen erklärt werden können.“ Dieses Lernverständnis erachte ich als anschlussfähig an die Sozialpädagogik, die heute fast nur im deutschen Sprachraum eine Traditionslinie der *Sozialen Arbeit* ausmacht, was diese in Deutschland, Österreich und der Schweiz von Verständnissen *Sozialer Arbeit* z. B. in Großbritannien oder den USA unterscheidet. Somit gilt insbesondere für deutschsprachige Länder:

*Soziale Arbeit* ist historisch aus der Zusammenführung der fürsorgewissenschaftlich ausgerichteten *Sozialarbeit* und der *Sozialpädagogik* als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin hervorgegangen (Niemeyer 2012; Rauschenbach/Züchner 2012).

Heute integriert *Soziale Arbeit* beide Traditionslinien und gilt als praxisbezogene, kritische, sozialwissenschaftliche Handlungswissenschaft (Rauschenbach/Züchner 2012). In ihrem *sozialpädagogischen* und damit erziehungswissenschaftlichen Verständnis ging es Sozialer Arbeit seit jeher um Erziehungs- und Bildungsprobleme junger Menschen, sei es mit Paul Natorp (1899, zit. nach Niemeyer 2012, S. 139) generell bezogen auf deren Hereinwachsen in die gesellschaftliche Gemeinschaft oder mit Gertrud Bäumer (1929, zit. nach ebd., S. 142) nur um „einen Ausschnitt: alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“.

Diesem Selbstverständnis folgend formulierte z. B. auch die Sachverständigenkommission zum 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung: „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (BMFSFJ 2005, S. 44) seien von zentraler Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe und somit für *Soziale Arbeit*. Auch für Stephan Sting (2018) und Heinz Sünker (2012) gehört die Unterstützung von Bildungs- und damit Lernprozessen zu den grundlegenden Aufgaben *Sozialer Arbeit*, um nicht nur junge Menschen, sondern alle ihre Adressat\*innen dazu zu befähigen, ihren Alltag für sich lebenswerter und zufriedener gestalten zu können (Thiersch 2008). Diese exemplarischen Einblicke in die Fachdebatte Sozialer Arbeit sollen hier genügen, um – trotz aller Abgrenzungen zu schulischem Lernen und Lehren im Bildungssystem – zu begründen, dass auch

in der Sozialen Arbeit didaktische Grundlagen benötigt werden, auf die Fachkräfte zurückgreifen können, wenn sie ihr sozialpädagogisches Handeln systematisch konzipieren, planen, beobachten und reflektieren möchten. Des Weiteren können didaktische Grundlagen auch in der Forschung Sozialer Arbeit zu Erkenntnisgewinnung beitragen, wie ich im Folgenden erläutern werde.

### 3 Zur Bedeutung didaktischer Grundlagen für die Praxis und Wissenschaft Sozialer Arbeit

Grundsätzlich wird *(sozial)pädagogisches Handeln*, hier jetzt verstanden als die zielorientierte Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, von einer großen Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst, so z. B. von den Lernvoraussetzungen, der sozialen Herkunft und dem Alter der Lernenden, den pädagogischen Kompetenzen, der Persönlichkeit, der sozialen Herkunft und dem Alter der Sozialpädagog\*innen, den räumlichen und organisatorischen Bedingungen, der Gruppengröße, den rechtlichen Vorgaben und vielem anderen mehr. Sie tragen, auch in ihrer wechselseitigen Beeinflussung, zum Gelingen oder auch Misslingen Sozialer Arbeit bei. Die Wechselwirkungsprozesse zwischen den vielfältigen Einflussfaktoren werden seit Herwig Blankertz (1975, zit. nach Jank/Meyer 2019, S. 55) auch als „Implikationszusammenhang“ bezeichnet.

Um die große Vielzahl der einzelnen und sich wechselseitig beeinflussenden Wirkungsfaktoren darstellen und systematisieren zu können, wurden in der Erziehungswissenschaft *Didaktikmodelle* entwickelt mit dem Anspruch, „theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen“ (ebd., S. 35) *(sozial)pädagogischen Handelns* verstehen und aufklären zu können.

Denn angesichts der Vielzahl möglicher Einflussfaktoren und deren Wechselwirkungen können diese nur ‚modellhaft‘ in abstrakten Kategorien zusammengefasst und abgebildet werden. Dennoch sind *Didaktikmodelle* sowohl für die Wissenschaft als auch die Praxis Sozialer Arbeit bzw. sozialpädagogischen Handelns hilfreich, weil sie dazu beitragen, „die Komplexität auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren und die dadurch entstandenen Blickverkürzungen im Bewusstsein zu halten“ (Jank/Meyer 2002, S. 35).

Im Einzelnen sind Didaktikmodelle in der **Praxis Sozialer Arbeit** auf den folgenden Ebenen nützlich (Schilling 2016, S. 243 ff.):

- (1) **Makroebene:** Auf der sogenannten Makroebene sozialpädagogischen Handelns ist das *Organisationskonzept* verortet. Dieses beinhaltet das sozialpädagogische Gesamtkonzept der jeweiligen Einrichtung. Darin werden deren Adressat\*innen- bzw. Zielgruppen, Angebote Sozialer Arbeit, sozialpädagogische Leitlinien und Zielsetzungen, die Organisationsstruktur, gesetzliche Grundlagen der Arbeit in der Einrichtung usw. dargestellt und erläutert. Das *Organisationskonzept* wird in der Regel nur einmal entwickelt und dann regelmäßig überprüft und

gegebenenfalls an aktuelle Entwicklungen sowie notwendig werdende Veränderung angepasst und aktualisiert. Deshalb bezeichnet Johannes Schilling (ebd., S. 245) es auch als „ein dynamisches Konzept“. Dieses erfüllt für die jeweilige Einrichtung sowohl Funktionen nach innen als auch nach außen:

- Nach **innen** trägt es dazu bei, dass sich die in der Einrichtung tätigen Fach- und Leitungskräfte gemeinsam über ihr sozialpädagogisches Selbstverständnis, ihre Leitziele, Adressat\*innen, ihre Raumgestaltung und –nutzung sowie methodischen Ansätze verständigen, an denen sie ihre sozialpädagogische Arbeit orientieren.
- Nach **außen** präsentiert sich die jeweilige Einrichtung mit ihrem *Organisationskonzept* im Internet und auf Flyern bzw. in Broschüren, um zum einen mögliche Adressat\*innen anzusprechen und auf sich aufmerksam zu machen. Zum anderen können sich dort Finanzmittelgeber (z. B. öffentliche Träger wie das Jugendamt oder die Agentur für Arbeit) sowie potenzielle Kooperationspartner (z. B. Schulen für Angebote des Offenen Ganztags) über die sozialpädagogische Qualität der in der Einrichtung geleisteten Arbeit und die dafür vorhandenen institutionellen und organisatorischen Bedingungen informieren.

(2) **Mesoebene:** Auf der Mesoebene sind Konzepte für einzelne sozialpädagogische Angebote angesiedelt. Solche *Angebots-* oder *Maßnahmenkonzepte* beschreiben z. B. ein erlebnispädagogisches Angebot, eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, ein Angebot zur politischen Bildungsarbeit, ein niedrigschwelliges, aufsuchendes Angebot für Wohnungslose oder ein Angebot zur Mädchenarbeit im Rahmen einer offenen Kinder- und Jugendeinrichtung. Sofern in einer Einrichtung ein neues Angebot entwickelt und durchgeführt werden soll, bedarf es eines entsprechenden didaktischen Konzeptes bzw. Plans. Dieses *Angebotskonzept* kann dann auch dazu genutzt werden, bei öffentlichen Trägern wie dem Jugendamt eine finanzielle Förderung zu beantragen. Des Weiteren werden in einigen Praxisfeldern wie jenem der Jugendberufshilfe Angebote bzw. Maßnahmen für einen bestimmten Zeitraum (z. B. ein Jahr oder drei Jahre) im Rahmen einer Ausschreibung und damit unter Wettbewerbsbedingungen vergeben (Wende 2018). Interessierte Bildungseinrichtungen bewerben sich mit ihrem Maßnahmenkonzept und den für dessen Realisierung kalkulierten Kosten auf die Ausschreibung. Das jeweilige sogenannte „Regionale Einkaufszentrum“ der Bundesagentur für Arbeit wählt dann zwischen den eingereichten *Maßnahmenkonzepten* und dazu berechneten Kosten bzw. Preisen aus und gibt der Bildungseinrichtung den Zuschlag, deren Konzept unter Berücksichtigung der damit verbundenen Kosten die beste Relation aufweist. Alle anderen Einrichtungen gehen ‚leer‘ aus und verlieren gegebenenfalls Arbeitsplätze.

(3) **Mikroebene:** Auf der sogenannten Mikroebene geht es um (1) die Planung und (2) Reflexion des konkreten sozialpädagogischen Handelns auf didaktischer Grundlage zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten:

- **Planung** des sozialpädagogischen Handelns: Einerseits planen Fachkräfte Sozialer Arbeit ihr Vorgehen im *Vorfeld ihres sozialpädagogischen Handelns*. So planen sie z. B., wie sie am nächsten Tag oder in einer Stunde das Beratungsgespräch mit eine\*r Jugendlichen, das erlebnispädagogische Angebot oder jenes zur Mädchenarbeit konkret gestalten werden. Andererseits planen sie jedoch auch *während des bereits laufenden sozialpädagogischen Prozesses* ihr weiteres Vorgehen, wenn beispielsweise unerwartete Fragen bei den Adressat\*innen auftreten, das Angebot bei ihnen auf kein Interesse oder sogar Widerstände stößt oder sich im Beratungsgespräch neue Aspekte ergeben, die die Fachkraft bei ihrer Planung nicht berücksichtigt hat. Da der größte Teil sozialpädagogischer Arbeit in der Regel nur begrenzt mit Vorlauf planbar ist, sind Fachkräfte Sozialer Arbeit häufig ad hoc gefordert, innerhalb weniger Minuten zu überlegen, wie sie am sinnvollsten vorgehen können.
- Sowohl im *Laufe* als auch nach *Abschluss des sozialpädagogischen Prozesses* sollten die Fachkräfte ihr Handeln systematisch **reflektieren** und überlegen, ob es ihnen gelungen ist, die mit den Adressat\*innen verabredeten Ziele zu erreichen und deren Wünschen und Interessen gerecht zu werden. Sollten sie selbstkritisch feststellen, dass sie in einigen Situationen besser anders gehandelt bzw. sozialpädagogisch interveniert hätten, können sie sich als Ergebnis ihrer selbstkritischen Reflexion entweder im Laufe des weiteren Prozesses oder beim nächsten Zusammentreffen anders verhalten und mit einer geänderten Vorgehensweise versuchen, die mit den Adressat\*innen verabredeten Ziele zu erreichen.

Doch nicht nur für die *Praxis*, sondern auch für die *Wissenschaft* bzw. *Forschung* Sozialer Arbeit sind didaktische Kenntnisse in Gestalt eines Didaktikmodells durchaus hilfreich und dies in dreifacher Weise:

- (1) **Analyse und Vergleich von Organisations- oder Angebotskonzepten zu Forschungszwecken:** Ein Didaktikmodell liefert mit seinen Bestandteilen eine strukturierte Grundlage im Sinne einer Art ‚Checkliste‘, um verschiedene Organisations- oder Angebots- bzw. Maßnahmenkonzepte systematisch miteinander vergleichen zu können, z. B. unter forschungsleitenden Fragestellungen wie: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen Organisationen oder Angeboten in städtischen und ländlichen Räumen, von großen und kleinen freien Trägern, konfessionellen und nicht-konfessionellen Trägern?
- (2) **Didaktische Forschung zu sozialpädagogischem Handeln:** Des Weiteren kann konkretes sozialpädagogisches Handeln auf der Basis eines Didaktikmodells systematisch beobachtet und analysiert werden, um Gelingens- und Misslingensbedingungen zu erforschen.
- (3) **Forschung zur Übertragung von Projekten bzw. Angeboten auf andere Adressat\*innengruppen / in andere Regionen oder Einrichtungen:** Sollte sich ein Modellprojekt oder Förderangebot gemessen an seiner Zielerreichung als erfolgreich erweisen, könnten auf didaktischer

Grundlage z. B. in Expert\*inneninterviews die Faktoren identifiziert werden, die dafür einflussreich waren, sodass das Projekt oder Angebot auch auf andere Adressat\*innengruppen übertragen oder in anderen Regionen oder Einrichtungen durchgeführt werden könnte.

Zusammenfassend halte ich fest, dass die Kenntnis didaktischer Grundlagen bzw. eines Didaktikmodells aus vielfältigen Gründen bedeutsam und relevant für die Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit ist. Im Laufe der Wissenschaftsgeschichte der Didaktik wurde eine Vielzahl verschiedener Didaktikmodelle entwickelt (Gudjons/Traub 2016, S. 240 ff.), die z. B. Werner Jank und Hilbert Meyer (2019) systematisch darstellen. Für das hier vorliegende Skript würde es viel zu weit führen, wenn ich auf die einzelnen didaktischen Ansätze eingehen würde. Denn mich leitet hier das Interesse, didaktische Grundlagen für Soziale Arbeit vorzustellen und nicht eine Einführung in Didaktikmodelle zu leisten. Im Folgenden werde ich den Ansatz von Wolfgang Schulz (1981, 1995) erläutern, weil dieser meines Erachtens direkt anschlussfähig an die professionellen Grundlagen Sozialer Arbeit ist.

## 4 Didaktikmodell von Wolfgang Schulz

Obwohl Wolfgang Schulz (1981, 1995) sein Didaktikmodell für Schule und Unterricht entwickelt hat, knüpfen seine grundlegenden Überlegungen direkt an zentrale professionelle Grundsätze der Sozialen Arbeit (z. B. Galuske 2013; Thiersch 2014) an. Denn ebenso wie in der Sozialen Arbeit ist für ihn die gemeinsame Verständigung über Ziele, Inhalte und Methoden bzw. Wege der Zusammenarbeit im Rahmen (sozial)pädagogischen Handelns konstitutiv.

Im Verständnis von Wolfgang Schulz kann (sozial)pädagogisches Handeln nur dann allen Beteiligten, also auch den Adressat\*innen und Fachkräften Sozialer Arbeit, „gerecht“ werden, „wenn sie sich [...] über Ziele und Wege, Voraussetzungen und Folgen *verständigen*, in einem *Dialog*, der im wechselseitigen *Respekt* geführt wird“ (Schulz 1995, S. 95, i. O. kursiv).

Deshalb versteht er (sozial)pädagogisches Handeln ausdrücklich „als Dialog zwischen potenziell handlungsfähigen Subjekten ..., nicht als Unterwerfung eines Unterrichts- und Erziehungssubjektes unter die Absichten des Lehrers oder Erziehers“ (Schulz 2006, zit. nach Gudjons/Traub 2016, S. 247).

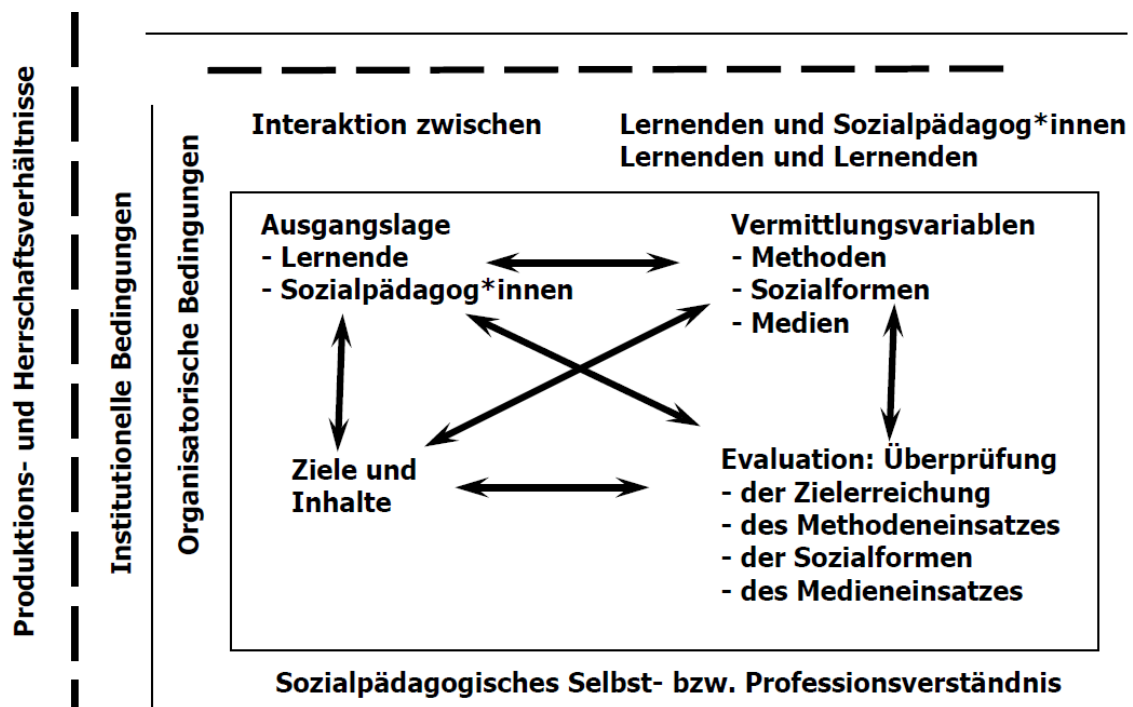
Des Weiteren ist der Ansatz von Wolfgang Schulz auch bezogen auf die von ihm verfolgten übergeordneten Ziele direkt anschlussfähig an Theorien der Sozialen Arbeit wie jener von Hans Thiersch (2014, 2008). So geht es ihm darum, die Adressat\*innen ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend zu einem gelingenderen Alltag zu befähigen und ihnen nicht als ‚normal‘ geltende Vorstellungen eines guten Lebens zu vermitteln. Um Menschen in diesem Sinne darin zu unterstützen, für sich einen zufriedenstellenderen Alltag zu leben, können die mit Wolfgang

Schulz' Didaktikmodell verfolgten drei zentralen Zielsetzungen „*Kompetenz, Autonomie und Solidarität*“ (Gudjons/Traub 2016, S. 248, i. O. kursiv) verstanden werden, die sich auf die drei Erfahrungsfelder „*Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen*“ (ebd., i. O. kursiv) beziehen, im Einzelnen (ebd.):

- *Kompetenz* betrifft den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen machen, verstehen, gestalten und verarbeiten zu können.
- *Autonomie* ist konstitutiv für das sich emanzipatorisch verstehende Didaktikmodell von Wolfgang Schulz, weil die Adressat\*innen lernen sollen, sich ihrer Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen zu vergewissern, ohne sich jedoch darin zu verlieren oder gar an äußere Anforderungen anzupassen, sondern dabei stets ihre Selbstbestimmung, ihren Eigensinn zu bewahren.
- Trotz dieser starken Zielperspektive auf Autonomie geht es Wolfgang Schulz jedoch auch um *Solidarität*, d.h. um die Fähigkeit und Haltung, sich mit anderen Menschen zu solidarisieren und mit ihnen gemeinsam Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen zu machen und sich wechselseitig zu unterstützen.

In der folgenden Abbildung wird das Didaktikmodell von Wolfgang Schulz (1981, S. 83) schematisch dargestellt. Dabei wurde die ursprüngliche Darstellung modifiziert und für die Soziale Arbeit angepasst. Adressat\*innen bzw. Nutzer\*innen Sozialer Arbeit werden aus didaktischer Perspektive als „Lernende“ bezeichnet.

**Abbildung 1: Vorschlag zu einem Didaktikmodell Sozialer Arbeit i. A. an Wolfgang Schulz (1981, S. 83)**



Die verschiedenen Pfeile in dieser modellhaften Skizze sollen die sogenannten Implikationszusammenhänge (siehe hier 3. Kapitel), also die wechselseitigen Wirkungen zwischen den verschiedenen didaktischen Einflussfaktoren, symbolisieren. Die Graphik von außen nach innen gelesen, lassen sich die einzelnen Einflussfaktoren wie folgt nur kurz präzisieren, denn eine umfassende Vorstellung würde den Rahmen dieses Skripts deutlich überschreiten.

## **(1) Produktions- und Herrschaftsverhältnisse**

Diese Einflussfaktoren kennzeichnen die gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen und politischen Bedingungen der jeweiligen Nationalstaaten, in denen Soziale Arbeit grundsätzlich stattfindet. So gilt für Deutschland mit seiner sozialen Marktwirtschaft eine als kapitalistisch zu bezeichnende Wirtschaftsordnung, in der marktwirtschaftlich und damit wettbewerblich bestimmte Produktions- und Herrschaftsverhältnisse vorhanden sind. Dort setzen sich zumeist diejenigen durch bzw. sind erfolgreich, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihres Geschlechts sowie kulturellen Hintergrundes über zahlreiche Ressourcen verfügen. Die so produzierte soziale Ungleichheit wird besonders bezogen auf die Organisation von Erwerbsarbeit und der Arbeitsmärkte bzw. den gesellschaftlichen Stellenwert von Erwerbsarbeit für die soziale Integration und die Identität der Bürger\*innen deutlich. Kritisch gewendet sprechen Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Königter (2012, S. 180) vom „Erstarken eines ‚nackten‘ Kapitalismus im Zeichen von Globalisierung und Neoliberalismus“, der seit Ende des 20. Jahrhunderts begonnen habe.

Von besonderer Bedeutung für die Soziale Arbeit ist die jeweilige wohlfahrtsstaatliche Verfasstheit, die von nationaler Sozialpolitik gestaltet wird. Obwohl beispielsweise Spanien und Deutschland Europa angehören, sind ihre Wohlfahrtsstaaten grundlegend verschieden, wie Christoph Gille (2019) in seiner Studie zu erwerbslosen jungen Erwachsenen herausgearbeitet hat. In beiden Ländern spricht er zwar von „wohlfahrtskapitalistischen Regimen“, die jedoch unterschiedlich gestaltet sind. Zudem sind die Arbeitsmärkte und wirtschaftlichen Bedingungen in diesen beiden Ländern ganz verschieden, sodass auch daraus grundlegende Konsequenzen für Soziale Arbeit und deren institutionelle Verfasstheit resultieren.

## **(2) Institutionelle Bedingungen**

Von besonderer Relevanz für die Soziale Arbeit sind die gesetzlichen Grundlagen, auf deren Basis die einzelnen sozialpädagogischen Angebote und Einrichtungen finanziert, organisiert, geplant und gestaltet werden. Sie bestimmen die konkreten Bedingungen, unter denen Soziale Arbeit jeweils stattfindet. So sind nahezu alle Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII geregelt. Für Maßnahmen zur „Arbeitsförderung“ gilt das SGB III und für jene zur „Grundsicherung für Arbeitsuchende“ das SGB II. Menschen mit Behinderungen finden Unterstützung nach dem SGB IX, und weitere soziale Leistungen sind im SGB XII geregelt. Darüber hinaus gibt es Angebote der Sozialen Arbeit, die die in SGB V gesetzlich verankerte Krankenversicherung betreffen.

In Abhängigkeit des jeweiligen Tätigkeitsfeldes Sozialer Arbeit sind neben den Sozialgesetzbüchern weitere Gesetze maßgeblich, wie z. B. das Gute-KiTa-Gesetz oder im Falle von Kindeswohlgefährdungen und Inobhutnahmen sowie sorgerechtlichen Fragen das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) sowie das Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit. Soziale Arbeit im Strafsystem wird maßgeblich durch das Strafgesetzbuch sowie die Strafvollzugsgesetze der einzelnen Bundesländer bestimmt. Für Menschen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund sind das Asyl- und Aufenthaltsgesetz bedeutsam.

Diese Liste institutioneller bzw. gesetzlicher Bedingungen ließe sich noch lange fortschreiben, zumal bei besonderen sozialen Problemlagen die Sozialpolitik auf Bundes- oder Länderebene zusätzliche Bundes- und Länderprogramme durchführt, wie z. B. zur Bekämpfung von Jugendausbildungs- und -arbeitslosigkeit, um über die gesetzlich gegebenen Möglichkeiten hinaus weitere Angebote Sozialer Arbeit zu finanzieren bzw. realisieren zu können. Des Weiteren gibt es auch Betriebssozialarbeit, die gar nicht aus Sozialgesetzbüchern, sondern von Wirtschaftsunternehmen finanziert wird. Die dort vorhandenen institutionellen Bedingungen gestalten sich wiederum anders als jene, die aus Stiftungen oder Spenden gefördert werden.

Neben den gesetzlichen Grundlagen ist auch die Trägerschaft der Einrichtungen Sozialer Arbeit maßgebend. So gibt es grundlegende Unterschiede zwischen *öffentlichen* und *freien* Trägern der Sozialen Arbeit. Während z. B. das Jugendamt, die Agentur für Arbeit, das Gesundheitsamt, Schulen oder Jobcenter *öffentliche* Träger sind, sind *freie* Träger die sieben Wohlfahrtsverbände, privatwirtschaftlich tätige oder kleine kommunale gemeinnützige Träger. Am Beispiel der Schulsozialarbeit lässt sich gut nachvollziehbar zeigen, welche Bedeutung die gesetzlichen Grundlagen und Trägerschaft für Soziale Arbeit haben. Werden Schulsozialarbeiter\*innen aus § 13 SGB VIII, der alle Angebote der Jugendsozialarbeit umfasst, finanziert, sind sie in der Regel bei einem freien Träger angestellt und dort auch in der Hierarchie verankert, während sie vor Ort in der Schule arbeiten und so gesehen ‚von außen‘ kommen. Werden sie hingegen aus Finanzmitteln der Schule, z. B. aus einer Lehrer\*innenstelle finanziert, sind sie direkt in der Schulhierarchie eingeordnet und der Schulleitung unterstellt.

An diesem Beispiel mag deutlich geworden sein, dass aus didaktischer Perspektive entscheidend ist, die jeweiligen gesetzlichen bzw. institutionellen Bedingungen zu berücksichtigen, wenn für eine Einrichtung Sozialer Arbeit ein Organisationskonzept oder ein Angebotskonzept verfasst oder sozialpädagogisches Handeln didaktisch geplant wird.

### **(3) Organisatorische Bedingungen**

Die institutionellen Bedingungen bestimmen maßgeblich die Finanzlage und damit die personelle, räumliche und materiale Grundausstattung der jeweiligen Einrichtungen. Hier stellen sich Fragen nach dem Personalschlüssel zwischen Fach- und Honorarkräften sowie Adressat\*innen der Sozial-

len Arbeit. Wie ist das Verhältnis zwischen sozialpädagogischer Arbeit und Dokumentationsaufgaben? Verfügen die Fachkräfte über ausreichend Arbeitszeit, um sich mit den individuellen Bedürfnissen ihrer Adressat\*innen beschäftigen zu können? Wie ist das Personal qualifiziert, haben die Fachkräfte z. B. bestimmte Fortbildungen absolviert? Wie sind die Dienstpläne bzw. Arbeitszeiten gestaltet, wer erstellt diese? Wie sind Auf- und Ablauforganisation in der Einrichtung geregelt? Wie sind die Räume eingerichtet und aufgeteilt? Gibt es z. B. ausreichend Platz für Bewohner\*innen in stationären Einrichtungen? Oder hat z. B. die KiTa bzw. offene Kinder- und Jugendeinrichtung ein Außengelände, wo Kinder und Jugendliche spielen und toben können? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten für die Nutzer\*innen, um zeitweise unter sich und ohne die Beobachtung der sozialpädagogischen Fachkräfte zu sein? Wie ist die mediale Ausstattung der jeweiligen Einrichtung Sozialer Arbeit, z. B. mit Tablets, einem Tonstudio oder Musikinstrumenten? Sind Lern-, Bastel- oder sonstige Materialien in ausreichendem Maße vorhanden?

Auch diese Liste organisatorischer Bedingungen ließe sich noch lange fortschreiben, worauf hier verzichtet wird. Diese angeführten Beispiele mögen ausreichend illustrieren, wie einflussreich die organisatorischen Bedingungen für die Gestaltung eines Organisations- oder Angebotskonzepts oder die Planung sozialpädagogischen Handelns sind.

#### **(4) Interaktion zwischen Lernenden und Sozialpädagog\*innen sowie den Lernenden untereinander**

Auch die Interaktionsbeziehungen bzw. die ‚Kultur‘ der Zusammenarbeit zwischen den Adressat\*innen bzw. Lernenden und Fachkräften Sozialer Arbeit beeinflusst die Prozesse und Ergebnisse sozialpädagogischen Handelns. So macht es einen Unterschied, ob die Zusammenarbeit eher hierarchisch geprägt ist, weil den Sozialpädagog\*innen eine besondere Expertise zugeschrieben wird oder sie diese selbst immer wieder betonen und herausstellen. Kritisch und mahnend sprechen Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter (2012, S. 179) von einer „Expertenherrschaft“, die eine verständigungsorientierte und auf Partizipation abzielende Zusammenarbeit behindern würde. Ebenso betont Johannes Schilling (2016, S. 86 ff.) die Bedeutung einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zwischen Fachkräften und Lernenden, denn „**Beziehungen stehen vor Inhalten**“ (ebd., S. 87, Hervorhebung i. O.).

Dieser Grundsatz gilt auch für die Interaktionsbeziehungen zwischen den Adressat\*innen bzw. Lernenden selbst. Wenn z. B. in einer Familie oder Jugendgruppe unbearbeitete oder sogar tabuisierte Konflikte oder zwischenmenschliche Spannungen und Reibungen bestehen, so werden diese die Zusammenarbeit und damit das Ergebnis sozialpädagogischen Handelns maßgeblich beeinflussen. Daraus würden sich wiederum Konsequenzen für die Ziele und Inhalte Sozialer Arbeit ergeben, denn zunächst wären derartige Beziehungsprobleme zu klären.

## **(5) Sozialpädagogisches Selbst- und Professionsverständnis**

Beispielsweise gibt Helmut Lambers (2018) eine systematische Einführung in die verschiedenen Theorien der Sozialen Arbeit, die sich im Laufe ihrer Geschichte als *Wissenschaftsdisziplin* und *Profession*, also Praxis sowie Aus- und Weiterbildung, entwickelt haben. Sie stellen einen breiten Fundus dar, auf dessen Basis Fachkräfte der Sozialen Arbeit ihr sozialpädagogisches Selbst- und Professionsverständnis entwickeln können. Dieses beeinflusst das didaktische Handeln insofern, als beispielsweise im Sinne *Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit* von Hans Thiersch (2014; Thiersch/Grünwald/Königter 2012) die „Lebenswelten“ der Adressat\*innen und deren Alltag von zentraler Bedeutung sind. Ferner stehen die fünf Struktur- und Handlungsmaxime der (1) Prävention, (2) Alltagsnähe, (3) Dezentralisierung und Regionalisierung, (4) Integration bzw. Inklusion und (5) Partizipation im Vordergrund, auch mit dem Anspruch der sozialpolitischen Einmischung zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit. Im Gegensatz dazu steht bei Lothar Böhnisch (2019) mit seinem *bewältigungstheoretischen Ansatz* die „Lebensbewältigung“ der Adressat\*innen mit ihren psychologischen und soziodynamischen sowie gesellschaftlichen Bewältigungsdimensionen im Fokus.

Diese kurzen Erläuterungen anhand der beiden exemplarisch ausgewählten Theorien Sozialer Arbeit von Hans Thiersch (2014) und Lothar Böhnisch (2019) sollen hier ausreichen, um zumindest anzudeuten, wie das jeweilige sozialpädagogische Selbst- und Professionsverständnis das didaktische Handeln sowohl auf Organisations- als auch Angebotskonzeptebene sowie bei der Planung konkreter sozialpädagogischer Aktivitäten beeinflusst. Mit diesen Ausführungen wird nun der äußere Rahmen des in Anlehnung an Wolfgang Schulz (1981) für die Soziale Arbeit skizzierten Didaktikmodells verlassen, und es werden die im inneren Viereck angesiedelten zentralen didaktischen Entscheidungs- bzw. Handlungsfaktoren<sup>1</sup> in den Blick genommen. Dabei könnte das *sozialpädagogische Selbst- und Professionsverständnis* auch als ‚Ausgangslage der Sozialpädagog\*innen‘ gefasst und verstanden werden. Gegen diese Zuordnung spricht jedoch, dass dieses sehr grundsätzlich und dauerhaft das sozialpädagogische Handeln und Denken der Fachkräfte bestimmt. Hingegen bezeichnet die jeweilige *Ausgangslage* z. B. konkrete Methoden- oder Fachkompetenzen bezogen auf das jeweils zu entwickelnde bzw. zu planende Organisations- oder Angebotskonzept oder die betreffende sozialpädagogische Aktivität.

## **(6) Ausgangslage der Lernenden und Sozialpädagog\*innen**

Die Fragen nach der *Ausgangslage* der Beteiligten betrifft die Voraussetzungen, die die Lernenden und sozialpädagogischen Fachkräfte jeweils mitbringen. Dabei unterscheiden sich die Informationen, die zur Entwicklung bzw. Planung eines Organisations- oder Angebotskonzeptes sowie einer sozialpädagogischen Aktivität vorliegen, grundlegend voneinander:

---

<sup>1</sup> Die im Folgenden exemplarisch zusammengestellten zentralen Handlungs- und Entscheidungsfaktoren wurden gemeinsam mit Studierenden in einer Lehrveranstaltung im Wintersemester 2019/20 zusammengestellt.

Denn bei einem *Organisationskonzept* liegen nur grobe, nicht personenbezogene Informationen zu den Adressat\*innen und Fachkräften der betreffenden Einrichtung Sozialer Arbeit vor. Bei den Sozialpädagog\*innen sind zumindest einige der Menschen bekannt, die dort arbeiten. Doch zeichnet sich ein Organisationskonzept durch zeitliche Beständigkeit aus. Da im Laufe der Zeit Fachkräfte ihre Arbeitsstelle die Einrichtung verlassen und neue eingestellt werden, werden auch nicht zu allen Sozialpädagog\*innen personenbezogene Angaben vorliegen. Die Ausgangslage der *Sozialpädagog\*innen* wird u. a. von folgenden Faktoren bestimmt:

- Dauer der Berufserfahrung generell in der Sozialen Arbeit und speziell in dem Tätigkeitsfeld
- Alter
- Geschlecht
- Migrationshintergrund
- absolvierte Fortbildungen, Zusatzqualifikationen
- besondere Methoden- und Fachkompetenzen (z. B. Beratungsmethoden, Erlebnis- oder Traumapädagogik, Case Management).

Die Informationen zu den möglichen Adressat\*innen und damit *Lernenden*, für die das Organisationskonzept entwickelt wird, können sich z. B. auf folgende Aspekte beziehen:

- Alter
- Geschlecht
- Migrationshintergrund
- Schul- bzw. (Aus)Bildungsabschluss
- Wohngegend oder Stadtteil
- freiwillige oder verpflichtende Teilnahme
- soziale Problemlagen
- wissenschaftliche Untersuchungen zu den Bedürfnissen und Interessen von Adressat\*innen
- wissenschaftliche Untersuchungen zu den Ressourcen von Adressat\*innen
- wissenschaftliche Untersuchungen zu den Lebensverhältnissen Adressat\*innen.

Im Gegensatz dazu liegen für *Angebotskonzepte* personenbezogene Informationen zu den Lernenden und Fachkräften vor, weil in der jeweiligen Einrichtung Sozialer Arbeit in der Regel bekannt ist, welche Fachkräfte mit welchen Lernenden das geplante sozialpädagogische Angebot durchführen werden. Somit wird es nicht notwendig sein, sich bezogen auf die Lebensverhältnisse, Ressourcen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden auf wissenschaftliche Untersuchungen zu stützen, weil diese gemeinsam mit ihnen verständigungsorientiert abgestimmt werden sollten. Wird jedoch ein ganz neues Angebot geplant, sind zumeist zu den Lernenden auch nur allgemeine und nicht personenbezogene Angaben vorhanden. Dann kann wiederum nur auf Basis wissenschaftlicher Untersuchungen didaktisch geplant und gehandelt werden.

Genaue Informationen zu den oben genannten Faktoren der Ausgangslage liegen bei der Planung von *sozialpädagogischen Aktivitäten* vor, weil alle Beteiligten mit ihren individuellen Ausgangsvoraussetzungen bekannt sind. Sollte dies noch nicht der Fall sein, sollten sie gemeinsam mit den Lernenden verständigungsorientiert geklärt und abgestimmt werden. Darüber hinaus sind Verfahren der sozialen bzw. sozialpädagogischen Diagnostik einzusetzen, um die Ausgangslage der Lernenden mit ihnen gemeinsam zu ermitteln. Einen systematischen Überblick dazu gibt z. B. Peter Pantucek-Eisenbacher (2019). Insbesondere im Kinderschutz bzw. bei der Prüfung, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliegt, kommen diagnostische Verfahren zum Einsatz, um intersubjektiv nachprüfbar, auch für Familienrichter\*innen und deren Entscheidung für oder gegen eine Inobhutnahme, die Ausgangslage der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln. Ebenso gibt es für die verschiedenen Bereiche des Strafrechtssystems in den Bundesländern diverse Erhebungsbögen oder Checklisten, anhand derer sozialpädagogische Fachkräfte die Ausgangslage ihrer Adressat\*innen im strafrechtlichen Kontext diagnostizieren sollen (Enggruber/Scholten/Temme 2019).

## **(7) Ziele und Inhalte**

Wie alle bisher betrachteten didaktischen Entscheidungsfaktoren variieren auch die Ziele und Inhalte je nachdem, ob ein Organisations- oder Angebotskonzept oder eine konkrete sozialpädagogische Aktivität entwickelt bzw. geplant werden soll. Doch sind in jedem Fall die jeweils gesetzlich vorgegebenen Ziele und Inhalte maßgeblich, die dann allerdings gemeinsam mit und für die jeweiligen Adressat\*innen bzw. Lernenden konkretisiert und präzisiert werden. Bezogen auf Angebotskonzepte sowie einzelne sozialpädagogische Aktivitäten erfolgt dies stets in gemeinsamer Verständigung und Abstimmung mit den Lernenden, sofern sie bekannt sind. Denn deren Bedürfnisse und Interessen stehen im Mittelpunkt sozialpädagogischer Prozesse. Damit unterscheidet sich didaktisches Handeln in der Sozialen Arbeit, wie hier in der Einleitung und im 2. Kapitel ausgeführt, grundlegend von jenem in der Schule, weil dort die in Lehrplänen vorgegebenen Ziele erreicht und Themen vermittelt werden müssen. Im Gegensatz dazu arbeiten sozialpädagogische Fachkräfte stets subjekt- und verständigungsorientiert mit ihren einzelnen Lernenden zusammen und präzisieren mit ihnen gemeinsam die zu erreichenden Ziele und zu besprechenden Inhalte. Allerdings sind vor allem für Organisationskonzepte die gesetzlichen Grundlagen bedeutsam, weil hier die Adressat\*innen bzw. Lernenden noch nicht bekannt sind. Dies gilt auch für Angebotskonzepte, wenn die Lernenden, für die sie gedacht sind, noch Unbekannte und damit noch anonyme Zielgruppen sind.

## **(8) Vermittlungsvariablen**

Unter die sogenannten *Vermittlungsvariablen* fallen Methoden, Sozialformen und Medien, im Einzelnen:

- Bei den *Methoden* der Sozialen Arbeit werden nach Michael Galuske (2013, S. 75 ff.) traditionell „Soziale Einzel(fall)hilfe“ (ebd., S. 78), „Soziale Gruppenarbeit“ (ebd., S. 98) und „Gemeinwesenarbeit“ (ebd., S. 103) voneinander unterschieden. Doch stellen sich immer wieder Fragen nach der Systematisierung der verschiedenen Methoden. Michael Galuske (2013) hat einen aus meiner Sicht gut nachvollziehbaren und hilfreichen Systematisierungsversuch verschiedener Methoden vorgelegt. Er stellt die Sozialpädagogische Beratung, Klientenzentrierte Gesprächsführung, Multiperspektivische Fallarbeit, Case Management, Mediation und Sozialpädagogische Diagnostik sowie die Familientherapie, Erlebnispädagogik, Themenzentrierte Interaktion (TZI), Konfrontative Pädagogik, Streetwork, Sozialraumorientierung, Prävention und Soziale Netzwerkarbeit vor, von denen einige wiederum mehrere Methoden beinhalten, wie z. B. die Erlebnispädagogik.
- *Sozialformen* differieren zwischen Sozialer Arbeit mit einzelnen Lernenden, in Gruppenarbeit sowie mit der jeweiligen Gesamtgruppe, also dem Plenum.
- *Medien* können sehr vielfältig sein. Darunter fallen beispielsweise Bücher, Kicker, Billardspiele, Musikinstrumente, Malutensilien, Sportgeräte, Spielsachen, Seile, Getränkekästen, Wolle usw.

Diese Vermittlungsvariablen sind so zu planen und einzusetzen, dass sie den Ausgangslagen der Lernenden entsprechend dazu beitragen, die angestrebten Ziele zu erreichen und bei den Adressat\*innen Sozialer Arbeit gewünschte Lernprozesse anzuregen, die diese auch als positiv und unterstützend erleben. Um zu prüfen, inwieweit dies gelungen ist, gelten die letzten didaktischen Planungs- bzw. Entscheidungsfaktoren der Evaluation bzw. Überprüfung des jeweiligen Organisations- oder Angebotskonzepts oder sozialpädagogischen Handelns.

## **(9) Evaluation: Überprüfung der Zielerreichung, des Methoden- und Medieneinsatzes sowie der Sozialformen**

Schon bei der Planung des sozialpädagogischen Handelns, unabhängig davon, ob dies auf Organisations- oder Angebotsebene oder für konkretes sozialpädagogisches Handeln erfolgt, gilt es zu überlegen und festzulegen, wie überprüft wird, ob die angestrebten Ziele auch erreicht werden (konnten) und die eingesetzten Methoden, Sozialformen und Medien bei den Lernenden Anklang gefunden und aus ihrer Sicht mit dazu beigetragen haben, dass die Ziele erreicht werden (konnten) oder nicht. Um den sogenannten Erfolg Sozialer Arbeit zu überprüfen, gibt es unterschiedliche qualitative und quantitative Methoden, die teilweise aus der Sozialforschung stammen. Sie reichen von Beobachtungen während des sozialpädagogischen Handelns über unsystematische,

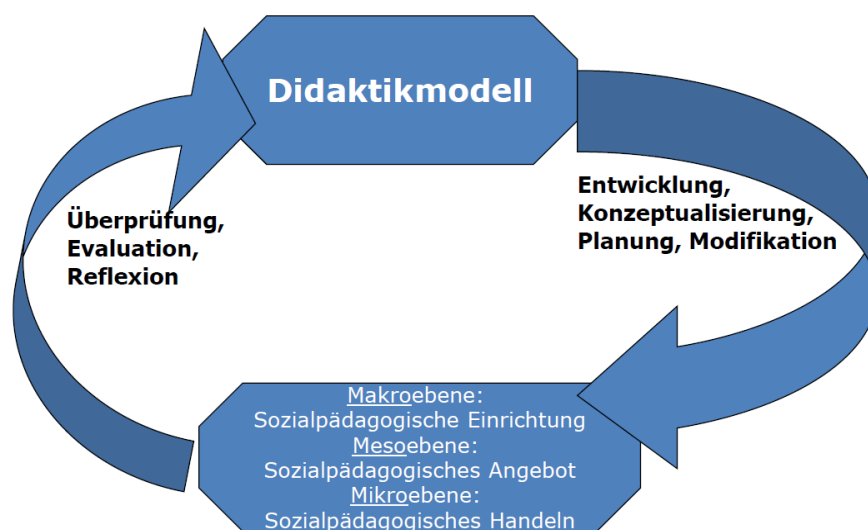
spontane Rückfragen an die Lernenden bis hin zu systematischen qualitativen und/oder quantitativen Befragungen oder Beobachtungen oder Dokumenten- bzw. Aktenanalysen. Johannes Merchel (2019) stellt einige davon vor. Einen praxisorientierten Überblick zu ausgewählten Evaluationsmethoden für Soziale Arbeit in Kindertagesstätten bieten beispielsweise Lisa Lieb und Tanja Sczepanski (2016).

Mehr oder weniger systematisch das sozialpädagogische Handeln kontinuierlich in der gesamten Einrichtung oder in und nach einem Angebot zu evaluieren, bietet eine gute Grundlage, um sich selbst stetig weiterzuentwickeln und zu versuchen, im didaktischen Sinne ‚besser‘ zu werden, d. h. zum Gelingen Sozialer Arbeit beizutragen und die angestrebten Ziele gemeinsam mit den Adressat\*innen zu erreichen sowie Medien, Methoden und Sozialformen einzusetzen, die sie als hilfreich und unterstützend erachten. In dem folgenden von mir konzipierten Professionalisierungskreis habe ich diese Überlegungen zusammenfassend visualisiert.

## 5 Professionalisierungskreislauf für sozialpädagogisches Handeln aus didaktischer Sicht

Das sozialpädagogische Handeln in der Einrichtung oder in einem Angebot kontinuierlich zu reflektieren bzw. zu evaluieren, beinhaltet für mich bedeutsame Chancen, sich zu professionalisieren und die sozialpädagogischen Handlungskompetenzen (Heiner 2018) immer weiter zu verbessern. Deshalb habe ich den folgenden Professionalisierungskreislauf entworfen.

**Abbildung 2: Professionalisierungskreislauf für sozialpädagogisches Handeln**



Im 3. Kapitel dieses Skripts wird zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene didaktischen Handelns unterschieden. Für diese drei Ebenen, die durchgehend in den bisherigen Ausführungen berücksichtigt werden, kann die sozialpädagogische Arbeit auf der Basis eines Didaktikmodells geplant, entwickelt oder, sofern dazu bereits konzeptionelle Grundlagen vorliegen, auch modifiziert werden, z. B. dann, wenn ein Einrichtungskonzept weiterentwickelt und verändert wird, weil sich die gesetzlichen Grundlagen oder Bedingungen im Stadtteil geändert haben. Dazu wird hier das für die Soziale Arbeit modifizierte Didaktikmodell von Wolfgang Schulz vorgeschlagen. Nach einer bestimmten Zeit oder nach Abschluss wird dann das Organisations- oder Angebotskonzept oder die konkrete sozialpädagogische Aktivität wiederum auf der Basis des gewählten Didaktikmodells überprüft bzw. evaluiert und reflektiert. Auf diese Weise werden Verbesserungsmöglichkeiten bzw. Änderungsbedarfe deutlich, sodass zukünftig den Bedürfnissen und Interessen der Adressat\*innen der Einrichtung bzw. sozialpädagogischen Angebote noch besser aufgenommen und berücksichtigt werden können. Damit ist keineswegs die Vorstellung verbunden, im sozialtechnologischen Sinne das eigene Handeln mit Versuch und Irrtum immer weiter zu ‚optimieren‘, sondern eine Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsgrundlage zu haben, die gemeinsam mit den Lernenden genutzt werden kann, um deren individuellen Voraussetzungen besser entsprechen zu können.

## Literatur

BMFSFJ (2005): BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ

BÖHNISCH, LOTHAR (2019): Lebensbewältigung: ein Konzept für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl., Weinheim/ München: Beltz Juventa

ENGGRUBER, RUTH/SCHOLTEN, LISA/TEMME, GABY (2019): Intersektionale Analysen im Strafrechtssystem – Diagnose & Prognose & Zuschreibungskategorien Sozialer Arbeit. URL: [https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/publikationen/Documents/19\\_Ausgabe5\\_SISSAC.pdf](https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/publikationen/Documents/19_Ausgabe5_SISSAC.pdf) (Zugriff: 20.03.2020)

FEND, HELMUT (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS

GALUSKE, MICHAEL (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. (bearbeitet von Karin Bock), Weinheim/München: Beltz Juventa

GILLE, CHRISTOPH (2019): Junge Erwerbslose in Spanien und Deutschland. Alltag und Handlungsfähigkeit in wohlfahrtskapitalistischen Regimen. Wiesbaden: Springer VS

GUDJONS, HERBERT/TRAUB, SILKE (2016): Pädagogisches Grundwissen. 12., aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt

HEINER, MAJA (2018): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. 3. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag

JANK, WERNER/MEYER, HILBERT (2019): Didaktische Modelle. 13. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor

KARBER, ANKE (2014): Sozialpädagogik und Didaktik. Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

LAMBERS, HELMUT (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl., Opladen/Toronto: Barbara Budrich UTB

LIEB, LISA/SCZEPANSKI, TANJA (2016): Praxisleitfaden interne Evaluation in der Kita. Schritt für Schritt zu mehr Qualität. Kronach: Carl Link

MARTIN, ERNST (2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Probleme, Möglichkeiten und Qualität sozialpädagogischen Handelns. 6., vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Juventa

MERCHEL, JOHANNES (2019): Evaluation in der Sozialen Arbeit. 3., aktualisierte Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag

NIEMEYER, CHRISTIAN (2012): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Springer, S. 135-150

PANTUCEK-EISENBACHER, PETER (2019): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. 4., überarb. und aktualis. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

RAUSCHENBACH, THOMAS/ZÜCHNER, IVO (2012): Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Springer, S. 151-173

SCHILLING, JOHANNES (2016): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. 7., vollst. überarb. Aufl., München: Ernst Reinhardt

SCHULZ, WOLFGANG (1981): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Juventa, S. 49-87

SCHULZ, WOLFGANG (1995): Didaktische Einblicke. Das Gesicht der Schule gestalten. Hrsgg. von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim/Basel: Beltz

STING, STEPHAN (2018): Bildung. In: Großhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 399-411

SÜNKER, HEINZ (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Springer, S. 249-266

THIERSCH, HANS (2008): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 25-38

THIERSCH, HANS (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl., Weinheim/München: Juventa Verlag

THIERSCH, HANS/GRUNWALD, KLAUS/KÖNGETER, STEFAN (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 175-196

WENDE, LUTZ (2018): Träger der Jugendberufshilfe – Institutioneller Wandel. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 96-109